



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Chile

Cornejo, Rodrigo; Albornoz, Natalia; Castañeda, Lorena; Palacios, Diego;
Etcheberrigaray, Gabriel; Fernández, Rocío; Gómez, Sergio; Hidalgo, Felipe; Lagos, Juan
Ignacio

Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas
educativas en Chile

Psicoperspectivas, vol. 14, núm. 2, 2015, pp. 72-83

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171038536008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile

Rodrigo Cornejo*, Natalia Albornoz, Lorena Castañeda, Diego Palacios, Gabriel Etcheberrigaray, Rocío Fernández, Sergio Gómez, Felipe Hidalgo, Juan Ignacio Lagos

Universidad de Chile, Chile

*rodrigo.cornejo@u.uchile.cl

RESUMEN

En la actualidad, asistimos a un profundo debate en torno a una reforma educativa que contempla una nueva política de carrera docente. Este debate encuentra precedentes en el cuestionamiento del movimiento estudiantil desde 2006 en adelante. En este marco, la presente investigación da cuenta de un análisis de contenido categorial de las prescripciones sobre la labor de los/as docentes establecidas en los cuerpos legales que se generaron con posterioridad a las movilizaciones estudiantiles del año 2006 que cuestionaron la legitimidad del sistema educativo chileno. Estos cuerpos legales componen lo que hemos denominado el nuevo marco regulatorio de la educación escolar chilena. Los principales hallazgos apuntan en cuatro direcciones: una estandarización de los objetivos del trabajo docente, a través de la medición intensiva, una incipiente estandarización de los procesos de trabajo docente; un perfeccionamiento de los mecanismos de *accountability*, a través de inspecciones externas y de la promoción de una relación clientelar con las familias; y, finalmente el establecimiento de nuevos mecanismos de flexibilización laboral, a través de la pérdida de la exclusividad profesional y de nuevas formas de contrato flexible.

Palabras clave: nuevas regulaciones educativas; prescripciones del trabajo; estandarización; *accountability*; flexibilidad laboral

Job prescriptions for teachers under the new regulatory framework of educational policy in Chile

ABSTRACT

We are currently witnessing a thorough debate around an educational reform which includes a new career path for teachers. This debate has as precedents the questioning by the student movements that took place starting in 2006. In this framework, this research provides an analysis of the categorized contents of the prescriptions about the work of teachers who questioned the legitimacy of the Chilean educational system established in the legislation that was drafted after the 2006 student movement. That piece of legislation make up what we have termed the new regulatory framework for the Chilean schools. The main findings point in four directions: an standardization of the objectives of teaching, by means of an intensive application of metrics; an incipient standardization of teaching processes; improved accountability mechanisms using external inspections and fostering a client-teacher relationship with the families; and finally, setting new mechanisms of labor liberalization, dropping exclusivity professional contracts and giving way to new forms of flexible contracting.

Keywords: new educational regulations; job prescriptions; standardization; *accountability*; liberalization of work contacts

Cómo citar este artículo: Cornejo, R., Albornoz, N. Castañeda, L., Palacios, D. Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), xx-xx. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl> doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580

Esta investigación fue realizada en el marco del proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11130244 y del Programa de Estimulo a la Excelencia Institucional de la Rectoría de la Universidad de Chile a través del proyecto FEII/1403 "Política educativa, cultura escolar y trabajo docente"

Recibido
22 de octubre 2014

Aceptado
04 de mayo 2015

El debate actual en el contexto de un modelo educativo mercantil

Nuestro país se encuentra viviendo un debate social y político respecto de los alcances de una reforma educativa que la inmensa mayoría parece considerar necesaria. Al interior de esta reforma se discute acerca de una nueva política y una carrera nacional docente (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2014). Sin embargo, es preciso recordar que este debate no parte desde cero. Nuestro país ya vivió en los años recientes un debate educativo a raíz de los cuestionamientos que el movimiento social por la educación y, especialmente, el movimiento estudiantil realizó durante el año 2006 sobre la legitimidad del sistema educativo de mercado y competencia. Este reciente proceso social culminó en la promulgación de cuatro cuerpos legales que apuntaban a aspectos centrales del sistema escolar chileno y que constituyen, lo que hemos llamado, el nuevo marco regulatorio educativo. En este contexto, el objetivo de la presente investigación es analizar las prescripciones hacia el trabajo docente que se encuentran en este nuevo marco regulatorio de reciente aprobación y aplicación. Para avanzar hacia este análisis es necesario, en primer lugar, describir brevemente los pilares del sistema escolar chileno que condicionan la lógica de dicho sistema y encuadran el funcionamiento de los nuevos cuerpos legales. En segundo lugar, se revisan brevemente las principales concepciones sobre el profesorado que se han puesto en juego en las políticas hacia los docentes durante las décadas de los ochenta y noventa. Hecha esta discusión explicitaremos el enfoque metodológico de nuestro estudio y reportaremos los resultados alcanzados.

Los pilares del sistema escolar chileno y las políticas hacia los docentes

El sistema escolar chileno, fundado hace más de treinta años, está basado en mecanismos de mercado y competencia y posee cuatro aspectos estructurales. En primer lugar, la Constitución Política de la República de 1980 (Gobierno de Chile, 2005) define la educación como un “derecho preferente y un deber” de los padres que el Estado debe cautelar y no como un derecho social garantizado por el Estado (art. 19 n. 10). Por otra parte, considera la libertad de enseñanza como “el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” (art. 19 n 11).

El segundo aspecto estructural es el particular proceso de descentralización escolar basado en la privatización iniciado el año 1981, a partir del cual las escuelas estatales pasaron a ser gestionadas a nivel municipal por una figura intermedia denominada sostenedor, quien recibe y administra los recursos del Estado. En este contexto, se promovió que sostenedores particulares abrieran estable-

cimientos receptores de subsidios estatales equivalentes a los recibidos por las escuelas municipales, conocidas como las escuelas particulares subvencionadas¹.

Un tercer aspecto es la instalación de un mecanismo de financiamiento a la educación escolar basado en un modelo de *vouchers* o subsidios portables a la demanda, en los que la entrega de recursos a los establecimientos (sostenedores) depende del número de estudiantes y de su asistencia a clases.

Por último, ya en la década de los noventa, se produce una cuarta transformación estructural que consistió en la creación, implementación y perfeccionamiento del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Esta es una prueba censal estandarizada anual, destinada a medir los rendimientos académicos de los estudiantes de ciertos niveles en todos los establecimientos del país, cuyos resultados son publicados y difundidos a modo de ranking a través de diversos medios de comunicación (Assaél et al., 2011).

Respecto de las políticas hacia los docentes en el modelo chileno, al menos hasta la implementación de lo que hemos llamado el nuevo marco regulatorio, no ha existido una perspectiva común que integre de manera coherente las distintas acciones y políticas orientadas a los profesores (Ávalos, 2003). Algunos programas estatales y, sobre todo, la primera ley promulgada por los gobiernos de pos dictadura, el Estatuto de los Profesionales de la Educación (Decreto con Fuerza de Ley N°1, 2011), apuntaban, aunque con matices, a la recuperación de derechos laborales perdidos y a la reposición de ciertos elementos de carrera burocrática en el oficio docente (Bellei, 2001). Sin embargo, con el cambio de siglo se han introducido progresivamente elementos que van en la línea de los enfoques gerencialistas o del *New Public Management* (Sisto, 2012), tales como la evaluación individual del desempeño; la incorporación de incentivos económicos y castigos individuales en función de la evaluación (Decreto con Fuerza de Ley N°1, 2011, Ley 19933) y aumentos progresivos en los niveles de flexibilidad de contratación y despidos de docentes de la educación municipalizada (Decreto con Fuerza de Ley N°1, 2011).

Posteriormente, durante la primera década del nuevo siglo, se construyen estándares de desempeño educativo para estudiantes y docentes y se comienzan a discutir, en círculos oficiales, mecanismos de responsabilización de

¹ El crecimiento de las escuelas particulares subvencionadas ha sido exponencial, pasando de un 15% del total de la matrícula escolar en 1981 a un 55% en el año 2013.

los docentes por los resultados de sus estudiantes (MINE-DUC, 2006; Mizala & Romaguera, 2003).

Las concepciones sobre el oficio docente en las políticas educativas de las últimas décadas

Las políticas y regulaciones hacia los docentes responden a las concepciones que se tengan sobre su oficio, por lo que se podría suponer que, al menos hasta el establecimiento del nuevo marco regulatorio, estas concepciones eran divergentes al interior de los tomadores de decisiones en la política educativa chilena (Acuña, 2013; Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2009).

Diversos autores plantean que en el escenario global de las reformas educativas, es posible advertir el avance sostenido de las posturas que conciben la docencia como un oficio más bien técnico e instruccional y también de aquellas que se basan en los postulados del llamado *New Public Management* que promueve la contratación flexible, la estandarización de resultados esperables, la estandarización creciente de los procesos de trabajo, la rendición de cuentas, la evaluación individual y los ajustes de salarios de trabajadores asociados a resultados, el fomento de la competencia individual entre trabajadores, la adopción de modelos simbólicos de emprendimiento, la *marketización* del servicio educativo y la *clientelización* de la población beneficiaria (Alvesson, 2008; Aubert & De Gaulejac, 1993; Fernández, 2007). Anderson (2013) plantea que, en los Estados Unidos, la implementación de políticas educativas basadas en estos lineamientos han generado un fenómeno de desaprendizaje o desprofesionalización, en el cual “los docentes son considerados como técnicos que se limitan a poner en práctica políticas en las que no tienen ni arte ni parte” (p. 73).

Por su parte, Hargreaves y Shirley (2009) han planteado que se están generando grandes presiones sobre los docentes para mejorar los niveles de logro y disminuir las brechas de desigualdad de los estudiantes, produciendo enormes costos para el profesorado en términos de bienestar personal y del reconocimiento social de su labor. Este fenómeno no es más que la profundización de fenómenos de intensificación laboral y culpabilización de los docentes, que ya habían sido investigados propósito de las transformaciones socioculturales de las últimas décadas (Hargreaves, 1997).

En el contexto latinoamericano, Mejía (2008) propone la existencia de tres procesos vividos por los docentes en el marco de las políticas de globalización educativa. En primer lugar, la despedagogización, entendida como “la reducción de la práctica docente a los mínimos necesarios, más de corte didáctico...en su acepción más li-

mitada, como técnicas para la enseñanza” (Mejía, 2008, p.11). En segundo lugar, la desprofesionalización basada en la adopción de “criterios de la productividad neoliberal, en su relación eficacia-eficiencia, para determinar su rendimiento, construyendo una idea de calidad muy afín al de la productividad industrial-financiera-tecnológica” (Mejía, 2008, p. 12). En tercer lugar, la pauperización docente, que se aprecia en cinco dimensiones: económica/salarial, social (desvalorización social de la docencia), cultural (pérdida del acceso a la ciencia actual y desterritorialización respecto de las comunidades), ideológica (pérdida del sentido social del oficio docente) y personal (aumento de los fenómenos de sufrimiento y malestar en los docentes) (Mejía, 2008).

Crisis de legitimidad del modelo educativo mercantil chileno y nuevas regulaciones del trabajo docente: El marco de nuestro estudio

La implementación del modelo educativo mercantil chileno generó profundas transformaciones, entre ellas, una creciente privatización de la matrícula educativa², un inédito proceso de segmentación socioeducativa –el más alto de los países miembros de la OCDE– y una crisis generalizada de pertinencia social y sentido de la educación (Assaél et al., 2011). No obstante, hasta hace una década, el modelo chileno seguía siendo presentado como exitoso y digno de imitar por parte de los países de la región.

De hecho, no fue la acumulación de evidencia investigativa lo que derribó este mito del modelo educativo mercantil exitoso. La irrupción de un movimiento social por la educación, protagonizado básicamente por estudiantes secundarios en 2006 y por secundarios y universitarios en 2011 abrió, si no un cuestionamiento al menos una fisura en la imagen y el discurso del éxito aparente del neoliberalismo chileno (González et al., 2008). Este cuestionamiento social despertó esperanzas de cambio educativo, las que se vieron alimentadas por el anuncio que hizo la clase política chilena respecto de la generación de un ‘acuerdo educativo’ que diera respuesta a las demandas estudiantiles (OPECH, 2007). Al respecto, la ley que crea el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación señala que “el Gobierno ha visto en los temas planteados por el movimiento estudiantil del año recién pasado una oportunidad real de avanzar en acuerdos efectivos para lograr no sólo una educación de calidad sino que también equitativa” (Mensaje Ley N° 20.529, p. 3).

Así fue como, entre los años 2008 y 2011, se aprobaron 4 leyes que apuntaban hacia aspectos estructurales del sis-

²Ver nota 3.

tema escolar, lo que constituyó, en los hechos, un nuevo marco regulatorio para la educación escolar chilena. Si bien estas leyes no se plantean como propósito modificar el trabajo docente, contienen una serie de prescripciones hacia el mismo, estableciendo tanto tareas a desarrollar (Dejours, 1998), como modificaciones en las regulaciones de contratación. Nos parece relevante, más aún ad portas de la discusión de una nueva ley de carrera docente en el país, estudiar estas prescripciones y aportar a la comprensión de la lógica con la que los tomadores de decisiones respondieron a las demandas sociales educativas en este punto concreto del trabajo docente.

Metodología

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo, específicamente se realizó un análisis de contenidos categorial de documentos oficiales en este caso, leyes. El análisis de documentos legales permitió dar cuenta de cómo las autoridades que diseñan la política educativa están comprendiendo y prescribiendo la labor docente en el actual contexto social e histórico. En otras palabras, describir qué está diciendo el discurso oficial y normativo en una determinada época histórica contribuye a entender cómo se piensa desde la autoridad o desde la clase política gobernante un determinado tema.

Para el análisis se seleccionaron cuatro leyes, y sus respectivos mensajes presidenciales, aprobadas durante los gobiernos de Michelle Bachelet (2005-2009) y Sebastián Piñera (2009-2013). El criterio de selección de los documentos fueron: (i) regulaciones –tanto las leyes como sus mensajes y reglamentos derivados– del sistema escolar y (ii) regulaciones que se hubieran planteado como respuesta de la clase política hacia el cuestionamiento social del sistema educativo actual generado por las movilizaciones estudiantiles del año 2006. Así, las leyes y mensajes presidenciales analizados fueron los siguientes:

- a) Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP] (Ley 20.248, 2008), que instituye la entrega de recursos adicionales, vía subvención, a los sostenedores de los establecimientos, fueran estos privados o municipales, en la medida que contaran con estudiantes “vulnerables”, previa presentación de un Plan de Mejoramiento Educativo [PME].
- b) Ley General de Educación [LGE] (Ley 20.370, 2009), que entrega un marco global al conjunto de nuevas regulaciones.
- c) Ley de Calidad y Equidad (Ley 20.501, 2011), la cual apunta explícitamente a flexibilizar el ‘estatuto do-

cente’, regulación laboral aprobada en 1991 en el primer gobierno de pos dictadura, que regía para los docentes de escuelas municipales.

- d) Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley 20.529, 2011) –en adelante “Ley de Aseguramiento”–, la cual crea las instituciones, ya anunciadas en la LGE, que fijarán los estándares educativos y la fiscalización de su cumplimiento: Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación.

Una vez seleccionados los documentos, se procedió a analizar la información siguiendo el modelo de análisis de contenidos categorial, en que se va descomponiendo el texto en unidades para, posteriormente, crear categorías de acuerdo a criterios preestablecidos según los objetivos de la investigación (Vázquez, 1994). Se escogió este tipo de análisis debido a su pertinencia para responder al objetivo de investigación y, a la vez, poder incorporar algunos elementos del contexto en que se generan los documentos legales.

Procedimiento

En primer lugar, y luego de una lectura general de los documentos, se escogieron los extractos más pertinentes a los objetivos de la investigación para construir un corpus a analizar en detalle. En este primer paso, se seleccionaron los fragmentos referidos al trabajo de los docentes que pudieran dar cuenta de cómo éste se está entendiendo y qué se está prescribiendo al respecto en estos cuerpos legales. Este corpus fue enriquecido con algunos documentos oficiales que se derivaban de las leyes estudiadas y que venían a reglamentar asuntos definidos de manera general en las leyes: el Manual para la elaboración de los Proyectos de Mejoramiento Educativo, difundido por el MINEDUC (en el marco de la ley SEP); el plan de evaluaciones nacionales e internacionales, la minuta sobre metodología de ordenación de colegios de la Agencia de Calidad y la Circular N°1 realizada por la Superintendencia de educación (2014).

Luego, se extrajeron códigos a partir del corpus, manteniendo las unidades de sentido de cada fragmento codificado. Estos códigos se construyeron de manera más bien inductiva, pues se utilizaron expresiones propias de los documentos legales. En tercer lugar, de manera deductiva, se relacionaron los códigos entre sí, agrupándolos en categorías más amplias extraídas del marco teórico revisado. Esta última etapa permitió llegar a algunas prescripciones contenidas en las leyes y que se repetían en torno a una lógica de significado similar.

Resultados

Prescripción de los objetivos de la docencia: Estandarización, medición intensiva y empobrecimiento curricular

En concordancia con las políticas educativas de las décadas anteriores, el nuevo marco regulatorio se propone como objetivo central avanzar hacia una educación de calidad. El instrumento fundamental para monitorear los avances en la calidad educativa siguen siendo los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba estandarizada nacional: el SIMCE. En este nuevo marco regulatorio el SIMCE ya no es considerado solo como un indicador de los aprendizajes de los estudiantes, sino también como un indicador del desempeño de los establecimientos y de los docentes. Un extracto del mensaje de la Ley SEP es muy ilustrativo al respecto:

Con esta subvención no sólo queremos dar más a las niñas y niños que más lo necesitan, sino que también queremos asegurarnos que los recursos públicos sean aplicados con efectividad al aprendizaje, condicionándolos a resultados educativos objetivos, basados en estándares nacionales de aprendizaje, y premiando a las escuelas que desarrollen adecuadamente los talentos de sus alumnas y alumnos (Mensaje N° 362-353, 2005, p.4).

El año 2012 el Ministerio de Educación aprobó un plan de evaluaciones, según el cual las pruebas SIMCE se aplican, de manera censal, a estudiantes de 6 niveles educativos: 2°, 4°, 6°, 8° básico, II y III medio (MINEDUC, 2012). La rendición de estas pruebas es obligatoria para todos los establecimientos educacionales, sus resultados son públicos y ampliamente difundidos y se constituyen como la base que utiliza el Estado para construir rankings y clasificaciones de colegios, la cuales tienen consecuencias en términos de asignación de recursos, apoyos y financiamiento.

De manera consistente con este proceso de estandarización, la ley SEP establece que, para acceder a los nuevos recursos que ésta dispone, los sostenedores de los establecimientos deben elaborar un PME (Ley 20.248, 2008). El Manual para la elaboración de un PME (MINEDUC, s.f.) estipula que éste debe incluir, entre otros: metas anuales de aprendizaje de velocidad y comprensión lectora, metas anuales en otros subsectores (los dos más deficitarios según SIMCE) y acciones para medir los avances.

Como indicábamos más arriba, el nuevo marco regulatorio promueve explícitamente la clasificación de escuelas. La ley SEP plantea una primera clasificación para todos los establecimientos “adscritos régimen de subvención

escolar preferencial”³, la que se compone de tres categorías: establecimientos educacionales autónomos, establecimientos educacionales emergentes y establecimientos educacionales en recuperación (Ley 20.248, 2008).

Posteriormente, la Ley de Aseguramiento redefine las categorías de clasificación y las hace extensivas a todas las escuelas del sistema escolar. La nueva clasificación establece “...a) Establecimientos Educacionales de Desempeño Alto. b) Establecimientos educacionales de Desempeño Medio. c) Establecimientos Educacionales de Desempeño Medio-Bajo. d) Establecimientos Educacionales de Desempeño Insuficiente”⁴ (Ley 20.529, 2011, Art. 17°).

La ley SEP estableció un conjunto de indicadores y sus pesos para establecer este ranking de escuelas. Esta metodología de ordenación fue recientemente ajustada por la Agencia de Calidad, tal como se aprecia en la Tabla 1:

Tabla 1.

Ponderación de Indicadores en metodología de Ordenación

Dimensión	Indicadores	Ponderación
Resultados de Aprendizaje	Estándares de Aprendizaje	67,0%
	Puntaje Simce	3.3%
Progreso de Aprendizaje	Tendencia Simce	3.3%
	Autoestima académica y motivación escolar	3.3%
Otros Indicadores de Calidad Educativa	Clima de convivencia escolar	3.3%
	Participación y formación ciudadana	3.3%
	Hábitos de vida saludable	3.3%
	Asistencia escolar	3.3%
	Equidad de género	3.3%
	Retención escolar	3.3%
	Tasa de titulación técnico profesional	3.3%

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2014

³ Hacia el año 2013, más del 85% de las escuelas y liceos de enseñanza regular diurna (el total de municipales y 2 de cada 3 particulares subvencionados) que reciben subvención del Estado, habían postulado a la ley SEP.

⁴ Para diciembre del año 2014, la Agencia de Calidad comprometió la presentación del ordenamiento de todos los colegios del país.

Como se puede evidenciar en la Tabla 1, las escuelas están sometidas a un proceso de examinación intensiva con consecuencias para las escuelas. Ya que, del lugar del ranking dependerán elementos como su autonomía, la matrícula y los recursos económicos asociados a ella, e incluso la misma existencia de la escuela, pues si no se mejora en el logro de estándares “el Ministerio de Educación podrá revocar el reconocimiento oficial” (Ley 20.248, 2008, Art 28°).

Prescripciones sobre cómo hacer el trabajo: Hacia la estandarización de los procesos de trabajo docente.

La prescripción de los objetivos del trabajo docente implica, de una u otra forma, la prescripción de algunos elementos del proceso mismo del quehacer docente. En el nuevo marco regulatorio podemos advertir varias prescripciones en ese sentido.

En primer lugar, la profundización de los mecanismos de evaluación del desempeño docente. Al respecto, la Ley General de Educación enfatiza en la “definición de los roles esperados de todos los actores y de estándares para medir objetivamente sus desempeños” (Mensaje N° 55-355, 2007, p.2). En esa línea, la ley SEP establece que los sostenedores de los establecimientos situados en la categoría de peor evaluación (“en recuperación”) pueden tomar medidas de reestructuración de las tareas docentes en bases a las evaluaciones realizadas por personal externo al establecimiento (Ley 20.248, 2008, Art. 26°). Asimismo, la Ley de Calidad y Equidad amplía los alcances del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño establecido en la ley N° 19.410 del año 1995, a la vez que plantea que “los sostenedores podrán crear y administrar sistemas de evaluación que complementen los mecanismos establecidos en esta ley para los docentes que se desempeñen en funciones de docencia de aula” (Ley 20.501, 2011, Art. 26°). Es importante destacar que en este cuerpo legal, que consta de 19 artículos, la palabra evaluación es repetida veintiuna veces.

Por otra parte, la Ley SEP obliga a “cautelar que los docentes de aula presenten al director del establecimiento, dentro de los primeros quince días del año escolar, una planificación educativa anual de los contenidos curriculares” (Ley 20.248, 2008, art. 7°). Estas planificaciones se especifican en el Manual para la elaboración de los PME (MINEDUC, s.f.) e incluyen criterios tales como: formato; secuencia de planificación clase a clase; uso de una o más metodologías de trabajo para dicho subsector que incluya didácticas probadas y adecuadas al contexto del establecimiento educacional; utilización de una variedad de recursos y estrategias de enseñanza para atender los

distintos niveles de aprendizaje de los estudiantes; y elaboración de diversos instrumentos de evaluación.

La presentación de una planificación anual por anticipado puede ser fiscalizada por la Superintendencia de Educación. Esta entidad fue creada por la Ley de Aseguramiento y su objetivo es la “evaluación y fiscalización de los sostenedores y de los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado”, respecto al cumplimiento de los mandatos legales (Mensaje N° 216-355, 2007, p. 17).

Otro aspecto condicionado por las prescripciones del nuevo marco regulatorio es la formación en servicio o capacitación docente, ámbito que históricamente en Chile era definido por el docente. La ley SEP contempla una política de perfeccionamiento centrada en las áreas del currículum en que los estudiantes tengan resultados insatisfactorios (medidos por el SIMCE) y desincentiva los perfeccionamientos que no tienen impacto verificable en los resultados de dicha prueba.

Finalmente, la Superintendencia de Educación Escolar se ha propuesto, a través de la Circular N°1, normar detalles sobre el actuar cotidiano de los docentes al interior de la sala de clases, tales como, la forma en que deben utilizar el libro de clases, cómo deben tomar asistencia o el modo en que deben registrar las salidas de los estudiantes

Perfeccionamiento de los mecanismos de *accountability*: Inspecciones externas y relaciones clientelares con las familias

El *accountability* ha sido definido como “la rendición de cuentas a los interesados o involucrados por los resultados del proceso educativo, lo que a su vez se espera tenga como consecuencia un aumento de los niveles de responsabilización de cada actor sobre tal proceso” (Corvalán & Mcmeekin, 2006). En ese sentido, el conjunto de prescripciones ya descritas apuntan en esa dirección, tal como lo señala el mensaje de la Ley de Aseguramiento:

...la evaluación del sistema educativo se realizará a través de distintos procesos: el diseño y aplicación de mediciones, de carácter nacional, de logros de aprendizaje; aplicaciones de mediciones internacionales de logros de aprendizaje; evaluación de desempeño de establecimientos y sus sostenedores; auditoría selectiva del proceso de evaluación de desempeño establecidos en la ley; auditorías selectivas de evaluación de desempeño docente de aula, y docente directivo y técnico pedagógicos de los establecimientos

tos municipales; validación de dichos procesos en los establecimientos particulares subvencionados (...) y auditorías de rendición de cuentas (Mensaje N° 216-355, 2007, p. 23).

Por su parte, la ley señala que “El Sistema comprenderá, entre otros, procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspección, pruebas externas de carácter censal y, cuando corresponda, apoyo técnico pedagógico en la elaboración e implementación de planes de mejora educativa...” (Ley 20.529, 2011, Art. 2°).

En términos más específicos, íntimamente ligado a los mecanismos de estandarización de objetivos y procesos del trabajo docente, el nuevo marco regulatorio establece un dispositivo múltiple de inspección y auditoría del trabajo docente por parte de organismos externos a la escuela. Se establecen dos nuevas entidades que realizarán labores de inspección y auditoría estas son: la Agencia de Calidad y la Superintendencia de educación (Ley 20.529, 2011). La Ley de Aseguramiento estipula que corresponde a la Agencia de Calidad “...ingresar a los establecimientos educacionales y sus dependencias, con el fin de realizar las evaluaciones de logros de aprendizaje y mediciones del cumplimiento de otros indicadores de calidad educativa” (Ley 20.529, 2011, Art. 11°).

Por su parte, como señalábamos anteriormente, la labor de la Superintendencia de educación es “...fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia” (Ley 20.529, 2011, Art. 48°).

Por otra parte, la ley SEP establece un tercer organismo externo a las escuelas orientado a labores de asesoramiento educativo: las entidades que realizan Asistencia Técnica Educativa (ATE). Las ATE tienen como objetivo apoyar a los establecimientos en las acciones del PME, en las que se incluye la gestión curricular, ámbito relacionado directamente con la práctica docente y su desarrollo al interior del aula. Esta asistencia educativa se centra en los planes de mejoramiento educativo, cuyo objetivo es monitorear y mejorar indicadores de logro estandarizados (Ley 20.248, 2008). Se establece que los profesionales de las ATE pueden ingresar a las salas de clases a través de:

...un sistema de acompañamiento a los docentes en su labor en el aula, lo cual implica que el Equipo Directivo ha acordado con ellos un mecanismo de apoyo que utiliza la observación de clases como una estrategia para mejorar su práctica, entre otras (MINEDUC, s/f, p. 28).

Estos mecanismos de inspección, auditoría y retroalimentación externos se articulan, en el nuevo marco regulatorio, con los mecanismos de inspección al interior de las escuelas, por parte de los docentes directivos y sostenedores. Al respecto, la Ley de Calidad y Equidad señala que “los sostenedores podrán crear y administrar sistemas de evaluación que complementen los mecanismos establecidos en esta ley para los docentes que se desempeñen en funciones de docencia de aula” (Ley 20.501, art. 1°, 2011).

Por último, dentro de estos mecanismos de rendición de cuentas y responsabilización de los docentes ocupa un lugar clave el tipo de relación promovida en el nuevo marco regulatorio entre las escuelas y los docentes y las familias de los estudiantes. El mensaje de la LGE establece que “los resultados de las evaluaciones de aprendizaje serán informados a la comunidad educativa” (Mensaje N° 55-355, 2007, p.3) con el objetivo de que “alumnos, padres y apoderados, profesionales de la educación y sostenedores, al igual que la sociedad toda, dispongan de herramientas de discernimiento y de control sobre la calidad de la educación que se imparte” (Mensaje N° 55-355, 2007, p.2). Por su parte, el mensaje de la Ley de Aseguramiento establece que “... los padres y apoderados recibirán información relevante, de fácil comprensión y comparable a través del tiempo para el establecimiento. Además, se incluirá información sobre los establecimientos de la misma comuna y de comunas cercanas (Ley 20.529, 2011, Art. 20°).

Como vemos, la relación que se promueve entre escuelas y familias es la de entrega de información a éstas para fomentar el control de calidad, la comparación entre escuelas y la eventual elección de otra escuela por parte de los padres. Una relación similar a la que tiene cualquier cliente consumidor de un producto en el mercado.

Nuevos elementos de flexibilización laboral docente: Pérdida de exclusividad y nuevas formas de contratación

Finalmente, el equipo investigador apreció elementos específicos de flexibilización o precarización laboral en el nuevo marco regulatorio. En primer lugar, llama la atención la pérdida de exclusividad de los profesionales de la educación para ejercer la docencia en la enseñanza media. La LGE define como docente idóneo para trabajar en la enseñanza secundaria:

...al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas le-

gales vigentes, o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta, para lo cual estará autorizado a ejercer la docencia por un período máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua y a la sola petición del director del establecimiento (Ley 20.370, 2009, Art. 46°).

Por otra parte, se establecen mecanismos claros de flexibilización de garantías que otorgaba el estatuto docente de 1991 y de precarización a través de la Ley SEP y la Ley de Calidad y Equidad; la primera establece:

En caso de proponerse la reestructuración del equipo de docentes directivos, técnico-pedagógicos o de aula, a fin de superar las deficiencias detectadas por el Plan de Mejoramiento Educativo para establecimientos educacionales 'en recuperación' en el personal del establecimiento educacional, el sostenedor deberá aplicar alguna o algunas de las siguientes medidas, sin que ninguna de ellas pueda considerarse como menoscabo para los docentes:

- a) Re-destinación de tareas y/o funciones.
- b) Destinación del docente a otro establecimiento del mismo sostenedor.
- c) Desarrollo de planes de superación profesional para los docentes, pudiendo recurrirse para ello a la totalidad o parte de la jornada laboral contratada (Ley 20.248, 2008, Art. 26°).

Por su parte, la Ley de Calidad y Equidad le entrega a los sostenedores de la educación municipal la potestad de disminuir el número de horas contratadas o finalizar la relación laboral de docentes, previa consulta al director del establecimiento educacional y al Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la corporación Municipal (Mensaje N° 517-358, 2010). A su vez, se les confiere a los directores de los establecimientos:

...la facultad de proponer anualmente al sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5% de los docentes del respectivo establecimiento, siempre que hubieren resultado mal evaluados de acuerdo a la evaluación docente contemplada en el Estatuto Docente o una nue-

va evaluación descentralizada complementaria que este proyecto propone (Mensaje N° 517-358, 2010, p. 5).

Otro mecanismo de flexibilización que establece el nuevo marco regulatorio es la promoción de asignaciones o incentivos financieros individuales variables asociados a resultados. La Ley de Calidad y Equidad lo justifica de la siguiente manera:

Queremos que los mejores profesionales dediquen su vida a formar a los niños y jóvenes del mañana. En esa dirección, el proyecto de ley apunta a entregar mayores beneficios a los docentes de excelencia que ejercen pero, a la vez, exigiéndoles un mayor compromiso (Mensaje N° 517-358, 2010, p. 4).

Esta ley establece facultades a los sostenedores municipales para "incrementar las asignaciones de experiencia, de perfeccionamiento, de desempeño en condiciones difíciles, de responsabilidad directiva y técnico-pedagógica y las asignaciones especiales de incentivo profesional que pueden determinar las municipalidades de acuerdo a sus reglamentos y a la evaluación descentralizada" (Mensaje N° 517-358, 2010, p. 5). Por su parte, la Ley SEP ya había establecido la posibilidad de "incentivo al desempeño de los equipos directivos, docentes y otros funcionarios del establecimiento, los que deberán estar referidos a las metas y resultados estipulados en el Plan de Mejoramiento Educativo" (Ley 20.248, 2008, Art. 8°).

Un último elemento de flexibilización laboral docente establecido en la Ley SEP es la facultad que se otorga a los sostenedores para contratar docentes, asistentes y personal en general de acuerdo a necesidades del plan de mejoramiento. Estos contratos no cuentan con las garantías establecidas en el estatuto docente de 1991 y, en los hechos, el valor hora de trabajo es menor, pudiéndose dar el caso de docentes que tengan dos contratos de horas de trabajo en un mismo establecimiento con dos valores hora diferentes.

Discusión y Conclusiones

El nuevo marco regulatorio de la educación escolar se compone de un conjunto de leyes y documentos oficiales fuertemente articulados entre sí, con alusiones cruzadas entre los cuerpos legales y un elevado nivel de consistencia respecto a los principios que los orientan. El análisis de dichos textos nos muestra que sus orientaciones insisten en la aplicación y profundización de mecanismos de estandarización, medición intensiva y rendición de cuentas,

implementados en las décadas de los ochenta y noventa. Asimismo, la teoría del trabajo que parece orientar al nuevo marco regulatorio coincide con los postulados del *New Public Management* que promueve elementos como la contratación flexible, la estandarización, la rendición de cuentas, la evaluación individual y los ajustes de salarios individuales de trabajadores asociados a resultados (De Gaulejac, 2007). Los cuatro núcleos de significado de las prescripciones del trabajo que construimos en nuestro análisis apuntan en esa dirección.

En primer lugar, la estandarización de los objetivos del trabajo docente y la medición intensiva con consecuencias para las escuelas y los docentes. Estas políticas tienden a restringir el rango de decisiones curriculares de los docentes y parecieran descansar en una desconfianza respecto del juicio profesional de los mismos (Carrasco, 2013; Colegio de Profesores, 2013). La prescripción que se hace sobre los objetivos de su trabajo tiende a colocar a los docentes en el lugar de aplicadores de decisiones curriculares establecidas en el nivel central del sistema educativo, desarrollando una labor meramente técnica, como instructores de contenidos. Sobre la base de investigaciones realizadas en contextos de estandarización y examinación intensivas algunos investigadores anticipan los efectos performativos sobre las prácticas de aula que pueden tener estas regulaciones, tales como la pérdida de agenciamiento docente, la desprofesionalización, la desmoralización y la desmotivación (Anderson, 2013; Assaél et al., 2012; Ball, 2008; Carrasco, 2013; Florez, 2013).

En segundo lugar, la estandarización incipiente de los procesos de trabajo es apreciable en varias dimensiones. Una de ellas es la intensificación y diversificación de dispositivos de evaluación del desempeño (asociado, por cierto, al cumplimiento de estándares). Parece ser que el mejoramiento del desempeño de los docentes pasa por señalarles claramente los estándares a cumplir, por monitorear permanentemente sus desempeños y, junto con ello, presionarlos y vigilarlos en el cumplimiento de estos estándares definidos. Una segunda dimensión es la exigencia de planificaciones anuales anticipadas de los contenidos educativos a trabajar en clases. Esta exigencia parece emanar de teorías gerenciales que enfatizan el ordenamiento de la información relativa al desempeño de los trabajadores y que apunta al sentido contrario de la autonomía docente, de las teorías de construcción de conocimientos situados y de la adaptación a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. El acto educativo pareciera consistir, en el nuevo marco regulatorio, en dictar materias, pasando todos los contenidos que prescribe el currículum oficial. Otra dimensión de esta incipiente estandarización de procesos de trabajo la apreciamos en el hecho de radicar la decisión sobre los procesos de per-

feccionamiento ya no en los docentes, sino en los sostenedores en función del cumplimiento de estándares. La injerencia de los docentes sobre sus procesos de perfeccionamiento en servicio ha sido una tendencia histórica en Chile y pareciera que el supuesto que está operando en el nuevo marco regulatorio es que algunos docentes no cuentan con un juicio profesional adecuado para tomar esta y otras decisiones. Por último, apreciamos un incremento en la prescripción de detalles del trabajo cotidiano y un aumento de los mecanismos de generación de información sobre el trabajo que esté disponible para la inspección. La intención explícita en los documentos legales es aumentar los niveles de monitoreo sobre los procesos de trabajo docente y exigir que estos se alineen con el logro de estándares. Sin embargo, se omiten alusiones respecto al aumento de la carga de trabajo no educativo que esto puede implicar. Esta estandarización incipiente de los procesos del trabajo docente apunta en la dirección de lo que algunos autores han llamado la *permorfatidad* que impulsa al docente a tener que pensar su proceso cotidiano de trabajo desde los rendimientos que le son exigidos (Ball, 2008; Hypolito, 2011).

En tercer lugar, el perfeccionamiento de los mecanismos de *accountability* (rendición de cuentas y responsabilización) opera en tres direcciones a través de la articulación de dispositivos específicos: (i) las inspecciones y auditorías externas (desde fuera hacia adentro); (ii) los nuevos mecanismos de inspección y vigilancia de sostenedores y directivos (dentro de la escuela); y (iii) los procedimientos a través de los cuales las escuelas y los docentes informan acerca de sus logros a los actores sociales, principalmente a las familias para influir en su elección de escuela, apelando incluso a estrategias de marketing para ello (desde dentro hacia afuera). El supuesto con que opera el nuevo marco regulatorio respecto a la relación entre escuelas y familias es el de la llamada “elección de escuela”, según el cual las familias deben ser informadas de los resultados obtenidos por los establecimientos educativos para elegir la mejor escuela para sus hijos de acuerdo a su calidad, promoviendo la movilidad de la demanda educativa entre las diversas opciones presentadas por el mercado de escuelas (Córdoba, 2013; Normand & Derouet, 2011).

En cuarto lugar, el establecimiento de nuevas formas de flexibilización contractual apuntan a flexibilizar algunas garantías de estabilidad laboral con que contaban los docentes a partir del Estatuto Docente, las que apuntan al redestino de funciones, disminución de horas, incentivos individuales y nuevas causales para término de contrato. Por otra parte, el nuevo marco regulatorio introduce, en los hechos, un nuevo régimen contractual: la contratación por ley SEP que está sujeta a menos regulaciones. Por último, la pérdida de la exclusividad profesional para

ejercer la docencia de enseñanza media. Al respecto, llama la atención que, en un contexto en el cual varias autoridades han calificado de profesionalización (MINEDUC, 2006), se establezca que el oficio docente pueda ser ejercido por profesionales de otras disciplinas. El supuesto para esta decisión pareciera ser que para el oficio docente se necesita básicamente conocimiento de la disciplina que se enseña y elementos de didáctica que se pueden aprender en el centro de trabajo. Nos parece que esto introduce, en la práctica, un mecanismo de desvalorización de la profesión, falta de reconocimiento y flexibilización laboral (De Gaulejac, 2007).

En términos más globales, es posible concluir que el nuevo marco regulatorio construido para dar respuesta a los temas planteados por el movimiento estudiantil del año 2006 no solo no modifica los pilares de mercado y la competencia sobre los que se construye nuestro sistema escolar, sino que insiste con prescripciones que apuntan a dar mejor funcionamiento al mercado educativo: más estándares, más información para la decisión de los padres, igualdad de trato entre educación pública y privada, sistema de subvenciones, etc.

Es interesante constatar el lugar que ocupa la concepción de lo que es ser docente en el sistema educativo que se quiere construir. Si bien en el nuevo marco regulatorio se encuentran muy pocas alusiones directas a los docentes, cada una de las prescripciones aquí señaladas condiciona su trabajo cotidiano y lo hace en el sentido de la tecnificación de la labor docente, la desprofesionalización y la despedagogización de su labor (Mejía, 2008). Al no tratarse de prescripciones producidas explícitamente para regular el trabajo docente, se dificulta un debate social sobre las mismas, así como respecto del tipo de docente que se está fomentando en ellas, incluso, entre los mismos trabajadores docentes.

Nos parece importante tomar en consideración este punto en el actual momento en el que se discute en nuestro país, un nuevo marco regulatorio del oficio docente, en el marco de una reforma educativa global. Planteamos que las concepciones sobre el modelo educativo y las concepciones sobre el trabajo docente están íntimamente relacionadas y que la concepción sobre el tipo de docente, muchas veces obviada, condiciona el modelo educativo que se construirá.

Las prescripciones hacia el trabajo docente enmarcadas en los postulados del *New Public Management*, junto con constreñir la profesión docente, dejan de lado concepciones sobre el trabajo docente más complejas y sustentadas en evidencia empírica, como aquellas que conciben

el trabajo docente como un trabajo afectivo (De la Garza, 2001), un trabajo estructurado en base a los propósitos morales (Fullan, 2003), un trabajo de producción de conocimiento (Martínez, 2001), como un oficio constituido por la politicidad de su quehacer (Freire, 1997), como un trabajo colectivo y comunitario (Flecha, 1997), entre otras.

En términos de proyecciones y nuevos desafíos, es importante considerar que este nuevo marco regulatorio recién ha comenzado a operar en Chile, teniendo efectos en las comunidades y en los docentes que aún no pueden ser descritos de forma exhaustiva y que solo después de algún tiempo se podrán dimensionar. Por lo tanto, es de suma importancia seguir estudiando los efectos del nuevo marco regulatorio en el trabajo real de los docentes; más allá de lo que está prescrito de manera formal por la legislación, a través de análisis de los puestos de trabajo, observaciones y el replanteamiento de enfoques etnográficos.

Referencias

- Acuña, F. (2013). *La visión de los docentes sobre los programas de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales del Ministerio de educación*. (tesis de Licenciatura). Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115310/Memoria%20Final_F_Acu%C3%B1a.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Minuta informe metodología de ordenación*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Alvesson, M. (2008). The future of critical management studies. En D. Barry & H. Hansen (Eds.), *The sage handbook of new approaches to organization studies* (pp. 13-26). London: Sage.
- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73-120). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- Assaél, J., Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E.; Campos, J., Sisto, V. & Redondo, J. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes ¿cambios en la identidad docente? *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*, 11, 219-228.
- Assaél, J, Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ.Soc., Campinas*, 32(115), 305-322.

- Aubert, N. & De Gaulejac, V. (1993) *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2003). La formación de los profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 559-594). Santiago de Chile: Universitaria.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bellei, C. (2001). El Talón de Aquiles de la Reforma Educativa. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.), *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: Pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural*, 15, 4-10.
- Colegio de Profesores de Chile (2013). *Propuestas programáticas para la educación escolar*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores.
- Córdoba, C. (2013). La elección de la escuela en sectores pobres. Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl> DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-301
- Corvalán, J. & Mcmeekin, R. (Eds.) (2006). *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago de Chile: CIDE –PREAL.
- Dejours, C. (1998) *El factor humano*. Buenos Aires: Lumen.
- De Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Sao Paulo: Idéias&Letras.
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En E. De la Garza & J. Neffa (Ed.), *El Futuro del Trabajo -El Trabajo del Futuro* (pp. 11-31). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].
- Decreto con fuerza de ley n° 1 (2011) *Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Fernández, C. (2007). *Vigilar y organizar. Una introducción a los Critical Management Studies*. Madrid: Siglo XXI.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Florez, M. T. (2013). *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)*. Londres: Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2003). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: AKAL.
- Gobierno de Chile (2005). *Constitución Política de la República*. Santiago de Chile: Presidencia de la República.
- González, J., Cornejo, R., Sánchez, R. & Caldichoury, J. (2008). Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. *Némesis*, 6, 41-58.
- Hargreaves, A. (1997) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hypolito, A. (2011) Reorganização gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria e prática*, 21(38), 1-18.
- Ley N° 20.501 (2011, 26 de Febrero). *Calidad y Equidad En La Educación*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Ley N° 20.529 (2011, 27 de Agosto). *Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad De La Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Ley N° 20.370 (2009, 12 de Septiembre). *Ley General De Educación*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Ley N° 20.248 (2008, 1 de Febrero). *Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudios del trabajo docente*. Buenos Aires: CTERA.
- Mejía, M. R. (2008). *Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Medellín: Congreso Maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias.
- Mensaje N° 517-358 (2010). *Mensaje de s.e. el presidente de la república con el que inicia un proyecto de ley de calidad y equidad de la Educación*. Santiago de Chile: Secretaría General de la Presidencia.
- Mensaje N° 55-355 (2007). *Mensaje de s.e. la presidenta de la república con el que inicia un proyecto de ley que establece la Ley General de Educación*. Santiago de Chile: Secretaría General de la Presidencia.

- Mensaje N° 216-355 (2007). *Mensaje de s.e. la presidenta de la república con el que inicia un proyecto de ley que crea la superintendencia de educación*. Santiago de Chile: Secretaría General de la Presidencia.
- Mensaje N° 362-353 (2005). *Mensaje de s.e. el presidente de la república con el que se inicia un proyecto de ley que establece una subvención escolar preferencial para niños y niñas socio-económicamente vulnerables*. Santiago de Chile: Secretaría General de la Presidencia.
- Ministerio de Educación (2014). *Políticas y carrera nacional docente. Fortalecimiento y desarrollo*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=29811&id_portal=1&id_seccion=4220
- Ministerio de Educación (s/f). *Manual para la elaboración del plan de mejoramiento educativo*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2006). *Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2012). *Plan De Evaluaciones Nacionales e Internacionales*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2003). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 519-558). Santiago de Chile: Universitaria.
- Normand, R. & Derouet, J-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 173, 5-20.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2007). *Un acuerdo que genera desacuerdos. Comentario crítico al "acuerdo educativo" anunciado por los partidos políticos con representación parlamentaria*. Recuperado de http://www.opech.cl/comunicaciones/comunicado09_2007_11_22.pdf
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2009). *SIMCE: Balance crítico y perspectivas*. Santiago de Chile: EPE.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyke*, 21(2), 35-46.
- Superintendencia De Educación Escolar (2014). *Circular N°1: Establecimientos Educativos subvencionados municipales y particulares*. Recuperado de http://gobta.supereduc.cl/docs/1_amarillo.pdf
- Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático*. Unitat de Psicologia Social. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.